برخورداری، رمضان؛ باقری، خسرو(۱۳۹۱). مؤلفه‌های روش‌شناختی پژوهش پدیدار شناختی در تعلیم و تربیت.
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت،۲ (۲)، ۱۴۰- ۱۲۱.

مؤلفه‌های روش شناختی پژوهش پدیدار شناختی در تعلیم و تربیت

دکتر رمضان برخورداری [۱]، دکتر خسرو باقری [۲]

تاریخ دریافت: ۹۱/۲/۴ تاریخ پذیرش: ۹۱/۱۲/۷

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی روش شناسی پژوهش پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت با تاکید بر دو سطح مؤلفه های پژوهش پدیدارشناختی و توجیه پژوهش پدیدارشناختی در تعلیم و تربیت می‌باشد. با این توضیح که پدیدارشناسی به مثابه جنبشی فلسفی با طرح مؤلفه‌هایی چون آگاهی، حیث التفاتی، تقلیل، تقویم، بین ذهنیت، زیست جهان و تجسد نه تنها تحولی در فلسفه قرن بیستم به حساب می‌آید، بلکه بر گسترش روش شناسی ها در تعلیم و تربیت نیز تأثیر گذاشته است. لذا، در سطح نخست به مؤلفه‌های هدف پژوهش پدیدار شناختی در تعلیم و تربیت، تأثیر آن بر روند انجام پژوهش، نقش محقق، مشاهده و توصیف پدیده تربیتی توأم با تقلیل تعدیل شده، زبان و نگارش پدیدارشناختی و در سطح دوم به بحث پیرامون سه سونگری از منظر پدیدارشناختی پرداخته شده است.

واژه‌های کلیدی: *پدیدارشناسی، روش شناسی پژوهش، تعلیم و تربیت*

---

[۱]. استادیار دانشگاه خوارزمی(تربیت معلم تهران سابق)، ramazanbarkhordari@gmail.com،

[۲]. استاد دانشگاه تهران

مقدمه

آیا همه پژوهش‌ها در تعلیم و تربیت هدف یکسانی را دنبال می‌کنند یا باید هدف یکسانی دنبال کنند؟ آیا همچنان که در متون روش تحقیق به طور مکرر گفته شده است، دانشی که محقق به دست می‌آورد باید توانایی توصیف، تبیین، کنترل و پیش بینی داشته باشد؟ و آیا تنها این شکل از دانش برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت مورد نیاز است ؟

سالیان درازی است که با ورود الگوهای مطالعه زیست شناسی و فیزیک به عرصه مطالعات تعلیم و تربیت که انواع برتر پژوهش به شمار می‌آیند و هویت بخش روش‌های علم جدید هستند، تصوری شکل گرفته و بسط یافته است که گویی تنها این دانش‌ها معتبر و قابل اعتنا هستند. طرح گستره وسیعی از روش‌های پژوهش در تعلیم و تربیت در عصر حاضر بیانگر آن است که تعلیم و تربیت به معنای نوین اگرچه سابقه ای طولانی ندارد، اما در خلال پیدایش همین دوره کوتاه که کمتر از صد سال از آن می‌گذرد، تجربه های متنوعی کسب کرده و اکنون پژوهشگران تعلیم و تربیت با بصیرت بالایی قادر به درک محدودیت‌ها و مزایای روش‌های پژوهش در تعلیم و تربیت می‌باشند. همان‌گونه که لاندشیر[1] (۱۹۹۷) در بررسی سیر تاریخی پژوهش در تعلیم و تربیت نشان می‌دهد، طرح رویکرد پدیدارشناختی[2] در پژوهش‌های تربیتی به یکی از واپسین تلاش‌های محققان تربیتی بر می‌گردد که به لحاظ تاریخی زمینه ای مناسب برای مطرح شدن به عنوان یک رویکرد در پژوهش‌های تربیتی را دارد.

بنابراین، در این مقاله ضمن اشاره به مبانی روش شناختی پژوهش پدیدار شناختی در عرصه تعلیم و تربیت تلاش می‌شود به این پرسش‌ها پاسخ داده شود: ۱) نگرش پدیدار شناختی بر چه اساس‌هایی استوار است؟ ۲)روش شناسی پژوهش پدیدار شناختی در تعلیم و تربیت چه مؤلفه‌هایی دارد ؟ و اعتبار در پژوهش‌های پدیدارشناسی چگونه است؟

پدیدارشناسی به مثابه یک جنبش فلسفی

چنانکه هوارث[3] خاطرنشان می‌سازد از پدیدارشناسی بیشتر به عنوان یک جنبش فلسفی یاد می‌شود تا یک مکتب فلسفی. زیرا پدیدارشناسی مانند مکاتب شناخته شده‌ای چون رئالیسم و ایدئالیسم از منظومه مشخصی که دارای گزاره‌های محکمی درباره اموری چون معرفت و هستی می‌باشند، سازمان نیافته

[1]. Landsheere
[2]. phenomenological
[3]. Howarth

است(هوراث،۱۹۹۸). اما، ضمن اینکه در درون خود زیرشاخه‌هایی ایجاد کرد، بر فعالیت‌های فلسفی پس از خود نیز اثراتی بر جای گذاشت.

به لحاظ واژه شناسی، پدیدارشناسی عبارت است از «مطالعه یا شناخت پدیدار» (دارتیگ،۱۳۷۶ ،۵). با این تعریف می‌توان گفت بسیاری از فیلسوفان به نحوی به مطالعه پدیدارها روی آورده‌اند، اما به تعبیر موران[۱] «این پدیدارشناسی ادموند هوسرل[۲] است که به عنوان مبتکری واقعی، حرکتی را آغاز می‌کند که به صورت نهضتی گسترده در اوایل قرن بیستم قوت می‌گیرد و با گرایش‌های مختلف گسترش می‌یابد.» (موران،۲۰۰۰). اگرچه هوسرل در ریاضیات تخصص داشت و رساله‌اش درباره فلسفه حساب بود، اما این امر باعث نشد که نسبت به محدودیت‌های نگرش علمی که ایده آل آن ریاضیات است چشم پوشی کند. گواه این ادعا تغییر جهتی است که هوسرل از ابتدا در مشی فلسفی خود ایجاد کرد و به سبب مشکلات جدی که گوتلب فرگه[۳] به توسعه نگرش اصالت روان شناسی[۴] در منطق به او گوشزد کرده بود، هیچ گاه جلد دوم کتابش منتشر نشد و بعدها خود هوسرل یکی از منتقدان سرسخت اصالت روان شناسی شد. به نظر ماتیسون راسل[۵] «اصالت روان شناسی، گرایشی فکری بود که در اندیشه‌های کسانی چون جان استوارت میل[۶] ریشه داشت و مقصود او این بود که در نهایت گزاره‌های منطق قابل تقلیل به گزاره های روان شناختی هستند. به عبارت دیگر، با روان شناسی می‌توان منطق را توضیح داد.» (راسل،۲۰۰۶،۹). در واقع یکی از پیامدهای این نگرش به وجود آمدن نوعی نسبی نگری است، در حالی که هوسرل بر این باور بود که فلسفه ساختاری محکمی دارد.

این رویکرد برای هوسرل زمینه‌ای شد که با توجه به بحث آگاهی و حیث التفاتی[۷] قائل به نوعی ذات گرایی[۸] باشد و هدف پدیدارشناسی را جستجوی نحوه تقویم اشیاء در ذهن و نشان دادن ذات با ابزار تقلیل یا اپوخه[۹] تصور کند. هر چند به این دلیل که ذات گرایی با توسل به منِ استعلایی[۱۰] همراه شد، مورد

---

[1]. Moran
[2]. Husserl
[3]. Frege
[4]. Psycologism
[5]. Russel
[6]. Mill
[۷]. در برگردان لغت intentionality به فارسی اتفاق نظری وجود ندارد. به همین دلیل، معادل‌های رایج آن در زبان فارسی به تناسب در جاهای مختلف متن مورد استفاده قرار گرفته‌اند، اما به نظر می‌رسد با توجه به اینکه در کاربرد پدیدارشناسان سوگیری آگاهی به اعیان اغلب با اراده قبلی صورت نمی‌گیرد، **قصدیت** (رشیدیان،۱۳۸۴) از سایر معادل‌ها دورتر از معنای آن و **حیث التفاتی** (مهدوی،۱۳۷۲؛ داوری،۱۳۷۵؛ نوالی،۱۳۷۳) و **روی‌آورندگی** (قربانی،۱۳۸۴) به مضمون این اصطلاح نزدیک‌تر باشد.
[8]. essentialism
[۹]. epoche

مورد انتقاد کسانی چون هایدگر[2] و مرلوپونتی[3] قرار گرفت. در واقع به تعبیر لیوتار [جهت غلبه بر نسبی انگاری مذکور] «هوسرل با انگیزه‌ای عقل‌گرایانه از امر ما قبل عقلی سخن می‌گوید.» (لیوتار،۱۳۷۵،۱۱). در ادامه، با توجه به ملاحظات انتقادی مرلوپونتی، عناصری که هوسرل به واسطه آن‌ها نحوه این تقوم یافتن[4] را توضیح می‌دهد و نیز و نحوه ارتباط آن با روش شناسی پژوهش پدیدارشناختی در تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار می‌گیرد.

بی مناسبت نیست که اگر پدیدارشناسی را نوعی تقویم شناسی بر حسب رابطه آگاهی انسان با دیگری و جهان، اعم از اعیان[5] آن در نظر بگیریم. پدیدارشناسی از نظر هوسرل «نوعی نقد شناخت است که بدون آن نظریه شناخت وجود ندارد. اما خود پدیدارشناسی معنایش مستقل از نظریه شناخت است.» البته هوسرل در ادامه چنین اشاره می‌کند که این نقد نه تنها شامل شناخت می‌شود، بلکه حوزه عمل را نیز در بر می‌گیرد (هوسرل،۲۰۰۸، ۲۱۲)که با توجه به مقوله آگاهی و حیث التفاتی مطرح می‌شود. با توضیح مؤلفه های نگرش پدیدار شناختی نحوه دست‌یابی به ساختار آگاهی روشن می‌شود.

آگاهی، حیث التفاتی

دو مفهوم آگاهی و حیث التفاتی در واقع اساس بحث‌های هوسرل را تشکیل می‌دهد. از نظر هوسرل آگاهی و التفات داشتن آن به بیرون از خود همواره توأم با یکدیگر هستند. هوسرل با طرح موضوع حیث التفاتی که از استادش برنتانو[6] و او نیز از منطقی دانان قرون وسطی آموخته بود (کراین،۱۹۹۸)، تقابل و تعارض پدیدارشناسی را با انواعی از تقلیل گرایی[7] ها بیشتر نشان می‌دهد؛ «یعنی هم طرفداران اصالت روانشناسی و هم طرفداران اصالت پدیدار که ذره گرایی[8] نیز در زمره آن قرار می‌گیرد و هم کسانی که معتقدند صدق احکام را باید با مراجعه به احکام دیگر نشان داد.» (اشمیت،۱۳۷۵). التفاتی بودن آگاهی به این معناست که «آگاهی همواره رهنمون و یا دال بر یک عین است که در عبارت معروف آگاهی یعنی آگاهی از چیزی که بیان شده است.»(ماتیوز،۱۳۸۹). البته ممکن است عین مورد نظر تَعیُّن بیرونی داشته باشد و یا تعین بیرونی نداشته باشد و فقط در ذهن باشد.

---

[1] .trancscendental ego
[2] . Heidegger
[3] . Merleau-Ponty
[4]. constitution
[5] . object
[6] . Brentano
[7] . reductionism
[8] . atomism

اهمیت بحث حیث التفاتی که ویژگی جدایی ناپذیر آگاهی است، در دستاوردهای آن نهفته است. اولین و مهم‌ترین دستاوردی که دارد «خروج از تنگنای دوگانه انگاری[1] دکارتی که در نتیجه طرح دو جوهر مجزای ذهن و روان سالیان متمادی ذهن اندیشمندان را به خود مشغول داشته بود.» (ساکالوفسکی،۱۳۸۴، ۴۹-۴۸). نتیجه مهم دیگر این است که رفتارها را آن گونه که پدیدارانگاران[2] می‌گویند بر حسب جلوه‌های عینی نمی‌توان یافت، بلکه به واسطه التفات‌هایی می‌توان دریافت که در آگاهی برای اول شخص دریافت می‌شوند(لاکوست،۱۳۷۶). همچنین، دیوید اسمیت[3] بر این باور است که «منطق، معرفت شناسی و هستی شناسی با توجه به خصوصیت حیث التفاتی تعریف می‌شوند.» (اسمیت،۲۰۰۷،۲۳۷). از این رو، می‌توان دریافت که آگاهی می‌تواند بر حسب نوع التفاتش صورت‌های مختلفی به خود بگیرد. هوسرل در آثارش به تدریج نحوه تحلیل ساختار آگاهی که رسالت اصلی پدیدار شناسی است را با توجه به ویژگی‌های آن با واژه شناسی خاص خود توضیح می‌دهد و بر همبستگی آگاهی سوژه و عین تاکید می‌کند.

نوئسیس[4] ، نوئما[5] و سه ساختار صوری پدیدار شناختی

هوسرل به دلیل مشاهده نوعی هستی شناسی ثنویت‌گرایی در اصطلاح شناسی فلسفه متعارف و برای گریز از تداعی آن، اصطلاح شناسی خود را با رجوع به زبان یونانی ابداع می‌کند. نوئسیس و نوئما از جمله آن‌هاست؛ «این دو مؤلفه از جمله فعل‌های آگاهی به شمار می‌آیند و بر نوعی همبستگی[6] در فرایند یا فعل آگاهی (نوئسیس) و محتوای آگاهی (نوئما) دلالت دارند.»(راسل،۲۰۰۶،۸۴). نکته دیگری که در این زمینه قابل ذکر است سه ساختار صوری در پدیدارشناسی است که ساکالوفسکی از آن‌ها با عنوان «اجزاء و کل، این همانی در چندگانگی و حضور و غیاب نام می‌برد.»(ساکالوفسکی،۱۳۸۴،۶۹). او در توضیح این ساختارها از تمثیل مکعب استفاده می‌کند و اشاره می‌کند که آگاهی همواره مانند آگاهی از یک مکعب با سه ساختار فوق است و در واقع با این سه ویژگی می‌توان آن را توضیح داد. به طور مثال، با توجه به ویژگی دوم، پدیدارشناسی عبارت است از توصیف چندگانگی که متناسب با یک عین باشد. از

---

1. dualism
2. phenomenalists
3. Smith
4. noesis
5. noema
6. correlation

آنجا که پدیدارشناسی هوسرل نوعی ذات گرایی است، برای نیل به ذوات آگاهی او از تقلیل، اپوخه، عزل نظر یا بین الهلالین[1] قرار دادن سخن می‌گوید که ارتباط تنگاتنگی با شهود پدیدارشناختی[2] و تقویم دارد.

نگرش طبیعی، تقلیل، نگرش پدیدار شناختی، تقویم و شهود پدیدار شناختی

نگرش طبیعی عبارت است باور معمول و متعارف ما نسبت به امور اطراف و روابط آن‌ها. در واقع همان‌گونه که کریستوفر مکان[3] بیان می‌دارد «نگرش طبیعی، نگرشی است که در آن من به عنوان انسان پذیرفته‌ام که جهانی مستقل و متمایز از من وجود دارد.» (مکان،۲۰۰۵،۲۷) و با پذیرفتن این جهان مسلّم در نگرش طبیعی است که معرفت‌های طبیعی بر روی هم انباشته می‌شوند. در مقابل، نگرش پدیدارشناختی نوعی عبور از نگرش طبیعی و باور متعارف ما نسبت امور و روابط آن‌هاست. از نظر هوسرل در حیطه پژوهش‌های عادی، یک علم می‌تواند بی درنگ بر روی علمی دیگر بنا شود و یک علم اگر چه با وسعتی محدود می‌تواند از طریق ماهیت میدان پژوهش مورد نظر تعیین شود و الگوی روش علم دیگری قرار گیرد، اما فلسفه در بعد جدیدی قرار دارد و نیازمند یک نقطه عزیمت کاملاً جدید و یک روش جدید است که اصولاً آن را از هرگونه علم طبیعی متمایز می‌کند. به همین دلیل شیوه‌های منطقی که به علوم نوع طبیعی وحدت می‌بخشند، به رغم تغییر روش‌های جزیی از یک علم به علم دیگر اصولاً خاصیتی واحد دارند. در حالی که اصولاً شیوه های روش شناختی فلسفه بر خلاف آن‌ها از وحدت جدیدی برخوردارند و به همین دلیل است که «فلسفه محض، در چارچوب کلی نقد شناخت و نظام‌های نقدی، باید از دستاوردهای عقلی علوم نوع طبیعی و خِرد و معرفت طبیعی که به طور علمی نظام یافته است، صرف‌نظر کرده و از کاربرد آن‌ها خودداری کند.»(هوسرل،۱۳۸۶ ،۱۵۳). چنانکه گفته شد، پدیدارشناسی هوسرلی به سبب ذات گرا بودنش برای نیل به ذوات اعیان[4] درج شده در آگاهی از ابزار تقلیل یا اپوخه برای نیل به ذوات بهره می‌گیرد. از آنجا که در نگرش طبیعی با روابط علّی و تبیین سرو کار داریم، لذا در پدیدار شناختی به توصیف عاری از تبیین پرداخته می‌شود. به نظر اسمیت، «هوسرل در آثار ایده های عزل نظر، بین الهلالین قرار دادن (تقریباً هم معنی تقلیل یا اپوخه) به طور آشکار نوعی روش شناسی برای پدیدار شناسی مطرح می‌کند.»(اسمیت،۲۰۰۸،۲۴۰) در واقع فرمول ریاضی‌وار هوسرلی این‌گونه است:

عزل نظر از (تجربه(عین)) = تجربه [پدیدار شناختی[5]]

[1] . bracketing
[2] . phenomenological intuition
[3] . Macann
[4] . essence of objects
[5]. bracketing (experience(object))=experience

همان‌گونه که اشاره شد نوئسیس و نوئما هر دو با هم یک تجربه را برای فرد شکل می‌دهند. حال با عمل تقلیل تلاش بر آن است که صرف نظر از نگرش طبیعی، تقویم تجربه از منظر اول شخص نشان داده شود. از این رو، اصطلاح تجربه زیسته بر رویدادی دلالت می‌کند که پس از بین الهلالین قرار دادن نگرش طبیعی و امور وابسته به آن روی می‌دهد. تقلیل همواره با تقویم همراه است و اساساً به منظور تقویم تجربه نخستین صورت می‌گیرد. اسمیت در این خصوص معتقد است که «بی درنگ پس از مفهوم حیث التفاتی بحث تقویم مطرح می‌شود.»(اسمیت،۲۰۰۸، ۳۰۰). نگرشی که به این وسیله حاصل شده است، نگرش پدیدار شناختی نام می‌گیرد. از این رو، تقویم عبارت است شکل گیری عین در آگاهی. شهود پدیدارشناختی را با توجه به حیث التفاتی می‌توان توضیح داد. از آنجا که حیث التفاتی می‌تواند پُر و خالی باشد، در اینجا مقصود از شهود، حیث التفاتی پُر و یا حضور عین التفاتی می‌باشد و نه چیز راز آمیزی که در متون عرفانی ممکن است به آن اشاره شده باشد. به بیان ساکالوفسکی «شهود تنها حضور واقعی یک عین برای ماست.»(ساکالوفسکی،۱۳۸۴،۸۸). در مقابل، حیث التفاتی خالی مطرح می‌شود که مثابه یک پدیدار غایب برای مطالعه پدیدارشناس قابل توجه می‌باشد، مانند امیدوار بودن به چیزی. در واقع، شهود تأمین کننده بداهت برای پدیدارشناس نیز هست.

من استعلایی، زیست جهان، بین ذهنیت و بدنمندی[1]

هوسرل بر این باور است که باید ذهنیت و یا یک من استعلایی وجود داشته باشد تا تمامی تجربه‌ها و تقوم یافتن‌ها با مرجعیت آن صورت گیرد و بر فراز تمام تقویم یافتن‌ها قرار گیرد. مسئله مهم‌تر این است که «عمل تقلیل نیز باید بر روی من استعلایی صورت گیرد تا شناخت عاری از پیش داوری‌های رویکرد طبیعی تأمین شود.»(رشیدیان،۱۳۸۶،۲۳۹). همین مسئله از سوی هایدگر و مرلوپونتی مورد مناقشه قرار می‌گیرد. هایدگر با توصیف انسان به عنوان در- جهان- بودن[2] معتقد است زمانی که از انسان سخن می‌گوییم، در جهان بودن او نیز مطرح می‌شود و نمی‌توان انسان را مستقل از جهان در نظر گرفت. مرلوپونتی ضمن تأثیر از این اندیشه بیان می‌دارد که «بزرگ‌ترین درسی که تقلیل به ما می‌آموزد، این است که تقلیل کامل ناممکن است.»(مرلوپونتی،۲۰۰۵، ۱۳). او با روش تقلیل تا مرز بدنمندی و جسمانیت انسان پیش می‌رود و از آنجا به بعد را غیر قابل تقلیل می‌پندارد و اساساً ادراک و شناخت انسان را تنها در

---

[1]. embodiment

[2]. Being-in- the -World

بدنمندی ممکن می‌داند و آن را در بدن متقوم[1] می‌بیند. مرلوپونتی نیز بحث تجسد را به عنوان در- جهان- بودن و سرشت نهادین ادراک و شناخت انسان مطرح می‌کند.

از آنجا که بحث امن‌های[2] دیگر و امکان دسترسی به آن‌ها نیز مسئله ای است که پس از طرح من استعلایی مطرح می‌شود. هوسرل در تأمل پنجم اثر« *تأملات دکارتی*» به بررسی آن می‌پردازد و نقطه آغاز بحث، بدن است. مسئله مهمی که هوسرل بدان پی برده است، امکان درافتادن در ورطه خود- تنها باوری[3] است . «هوسرل دسترسی به من دیگر را با ادراک غیر مستقیم در مقایسه با ادراک من خود که ادراکی مستقیم است مقایسه می‌کند و آن را از طریق ساز و کار فراگذری که حاصل مقایسه خود و دیگری است- تمثیل- ممکن می‌داند و نکته مهم‌تر اینکه عینیت دو سطح از تقویم را همراهی می‌کند. یکی متعلق به خود من و سطح دیگر به طور غیرمستقیم از تجربه دیگری نشئت می‌گیرد و این همان چیزی است که بین ذهنیت نامیده می‌شود که در مقابل روایت طبیعت گرایی فلسفی از عینیت قرار می‌گیرد.»(رشیدیان،۱۳۸۶). با توجه به بحث بین ذهنیت که یکی از دستاوردهای بحث حیث التفاتی است به نوعی به مسئله خود- تنها باوری پاسخ داده می‌شود و نیز روایتی دیگر از عینیت عرضه می‌شود.

برخی مفسران معتقدند که هوسرل با طرح موضوع بحران علوم اروپایی و پدیدارشناسی استعلایی، پدیدارشناسی را وارد حیطه جدیدی می‌کند که همان بحث تاریخ است. او بحث تاریخ را با مفهوم زیست جهان مربوط می‌داند. به تعبیر ساکالوفسکی«زیست جهان یک موضوع فلسفی است که در مقابل علم مدرن پدید آمده است.»(ساکالوفسکی،۱۳۸۴،۲۵۷). به سبب جایگاهی که علم در جهان امروز پیدا کرده است و هوسرل ریشه های آن را به ریاضی سازی طبیعت که از سوی کسانی چون گالیله مطرح شد، نسبت می‌دهد، تصور بر این است که رأی دانشمند در مورد عینیت‌های طبیعت تنها نگاه درستی است، در حالی که هوسرل با طرح زیست جهان و هدایت علم به سوی منشأ آغازین آن یعنی زیست جهان می‌خواهد تأکید کند که حتی خود رأی دانشمند نیز بر امر پیشا علمی[4]، پیشا تحلیلی[5] و پیشا نظری[6] استوار است. همچنین، وحدتی که در تجربه پیشا علمی برای انسان در تجربه حاصل می‌شود، را برگشت دهد. پس، در واقع زیست جهان، جهان پیش از علم و نظریه پردازی درباره جهان است. به نظر ماتیسون راسل، «همین اندیشه محوری است که کانون توجه پدیدارشناسانی چون مرلوپونتی قرار می‌گیرد و بر اساس آن وظیفه

---

1. constitute
2. Ego
3. solipsism
4. pre-scientific
5. pre-analytic
6. pre-reflective

پدیدارشناسی را بازکشف دنیای پیشا علمی می‌داند.»(راسل،۲۰۰۶، ۱۹۵). دو نتیجه ای که براساس توجه به زیست جهان حاصل می‌شود، یکی برگشت مجدد وحدت تجربه پیشا علمی است و دیگری بازداری از بیگانگی علم با قرار گرفتن آن در زمینه زیست جهان.

بحث‌های مطرح شده از مؤلفه های اساسی نگرش پدیدار شناختی به شمار می‌آیند که در ادامه تلاش می‌شود دلالت‌های آن به مثابه روش شناسی پژوهش پدیدار شناختی روشن شود. اما پیش از آن لازم است، معنای روش شناسی و روش مشخص شود.

روش شناسی [1] و روش [2]

به نظر می‌رسد محققان پیش از بکار بستن روش‌هایی برای انجام کار پژوهش خود، اصولی را به عنوان پشتوانه حمایتی روش مورد استفاده مورد نظر قرار دهند. همان‌گونه که دیوید اسکات و مارلن موریسون خاطرنشان می‌سازند «اصطلاح روش به ابزارها و فنون جمع آوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها در پژوهش تربیتی اشاره دارد.» (اسکات و موریسون،۲۰۰۵،۱۵۲). در حالی که، روش شناسی یک نظریه (یا مجموعه‌ای از اندیشه‌های مربوط به روابط بین پدیده‌ها) به چگونگی و چرایی کسب شناخت در متن پژوهش می‌پردازد. در واقع، روش شناسی پژوهش عبارت است «از مفروضه‌ها، اصول موضوعه، روش، قواعد و برنامه کار یا نقشه راه که روش بر آن مبتنی است و در نهایت ارزش دهی به کار پژوهشی بر حسب روش شناسی انجام می‌شود.» (شنسول،۲۰۰۸، ۵۱۶). به عبارت دیگر، با الهام از اسکروپسکی همان‌گونه که «منطق باید دلایلی برای باور و اخلاق دلایلی برای عمل در اختیار قرار دهد.»(اسکروپسکی، ۱۳۸۰،۱۳۹)، روش شناسی نیز باید دلایلی برای انجام روشی خاص در پژوهش ارائه کند.

مؤلفه های روش شناختی پژوهش پدیدار شناختی

در این بخش، به این پرسش پاسخ داده می‌شود که چگونه هدف پژوهش پدیدار شناختی، روند انجام آن، نقش محقق و روش‌هایی مانند مشاهده و توصیف پدیده تربیتی همراه با تقلیل تعدیل شده می‌تواند با نظر به مؤلفه های نگرش پدیدار شناختی بیانگر مؤلفه های روش شناختی پژوهش پدیدار شناختی باشد.

---

1 . method
2 . methodology

۱. هدف پژوهش پدیدار شناختی در تعلیم و تربیت

با توجه به بحث آگاهی و حیث التفاتی هدفی که محقق در پژوهش پدیدارشناختی دنبال می کند، پژوهش درباره معنای تجربه های زیسته[۱] و روابط معلم- دانش آموز- والدین- اعیان تربیتی به نحو زیسته می‌باشد. بنابراین، چنین آگاهی چیزی به تعلیم و تربیت به مثابه علم به معنای اثبات گرایانه[۲] آن نمی‌افزاید- هرچند ممکن است به طور غیر مستقیم تأثیرگذار باشد- امری که پژوهش‌های موجود مبتنی بر طبیعت باوری و یا اثبات گرایی به سبب بنیان بازنمایی گرایی[۳] قادر به پژوهش درباره آن نمی‌باشند. پژوهش حیث التفاتی است؛ در پژوهش پدیدارشناسی محتوای آگاهی و نه انطباق ذهن با عین خارجی مورد بررسی قرار می گیرد. تجربه‌هایی که محققان در حوزه تعلیم و تربیت با آن مواجه می‌شوند، تنها تجربه های زنده و حاضر نیستند، بلکه با توجه به ساختار حضور و غایب خودِ عینی که حضور واقعی ندارد، یک عین التفات یافته در آگاهی است و می‌تواند مورد پژوهش قرار گیرد. مانند بیم و امید معلم، دانش آموز و والدین در مورد کامیابی در تحصیل. با توجه هدف فوق می‌توان به برخی سوء فهم‌ها درباره این هدف پژوهش پدیدار شناختی اشاره و بیان کرد که پژوهش پدیدار شناختی چه چیزی نیست؟

به دلیل سوء فهم در مبانی و مبادی اندیشه پدیدارشناختی و در نتیجه پژوهش‌های پدیدارشناختی، به نظر می‌رسد در برخی دسته بندی‌ها و طبقه بندی‌های صورت گرفته از گرایش‌ها، پارادایم ها و یا سنت‌های پژوهی مشکلات اساسی وجود دارد. به طور نمونه،آیزنر[۴] (۱۹۸۱) با توجه به تقسیم بندی که از انواع روش‌های پژوهش با عنوان اردوگاه علمی و اردوگاه هنری ارائه می‌دهد، در بیان بخشی از تفاوت‌های این دو اردوگاه به تفاوت در اشکال بازنمایی اشاره می کند (مهرمحمدی۱۳۸۶). اگر چه آیزنر رویکردهای زیر چتر اثبات گرایی و پسا اثبات گرایی را به عنوان معرفت شناسی های مبنا گرا[۵] نقد می کند، اما با طرح اشکال بازنمایی به نظر می‌رسد ناخواسته دوباره وارد عرصه معرفت شناسی مبنا گرایی شده است. در حالی با توجه به مبنای غیر بازنماگرا بودن رویکرد پدیدار شناسی(که با توجه به این تقسیم بندی در زیر چتر اردوگاه هنری قرار می گیرد.) نمی‌توان از بازنمایی گرایی سخن گفت.

نمونه دیگر مربوط به مقایسه رویکرد پدیدارشناسی با سازه گرایی[۶] است. برخی از محققان در نتیجه سوء فهم بنیادهای پدیدارشناسی آن را همسو با سازه گرایی دانسته و در زیرمجموعه رویکرد های

---

[1]. lived
[2]. positivism
[3]. representation
[4]. eisner
[5]. fundamentalism
[6]. constructivism

سازه گرایی قرار داده‌اند. به طور نمونه می‌توان به مطالعات کراسول و میل [1] (۲۰۰۰)، دنزین و لینکلن (۱۹۹۴)؛ لطف آبادی، نوروزی و حسینی ۱۳۸۶) اشاره کرد. اگرچه به نظر می‌رسد شباهت‌هایی میان این دو قلمرو وجود دارد، اما به لحاظ ماهیت و کارکرد متفاوت هستند. سازه گرایی تربیتی بر صورت دهی شخصی دانش آموز به شناخت تأکید دارد. در حالی که سازه گرایی- دست کم در نسخه سازه گرایی شناخت گرایی پیاژه که ریگلر [2] (۲۰۱۲) آن را از نسخه های دیگر سازه گرایی تفکیک می‌کند- بر مقوله شناخت تأکید می‌کند. پدیدارشناسی برخلاف سازه گرایی بر مرحله پیش شناختی [3] تأکید دارد. به زعم پدیدارشناسان، شیوه اولیه اتصال ما با جهان، شیوه ای شناخت گرایانه نیست، بلکه هستی در جهان و با دیگران است.

نمونه دیگر گرایش به تقسیم بندی پژوهش‌های تربیتی به صورت یک طیف است که از عینیت گرایی [4] به سمت ذهنیت گرایی [5] قابل طرح است (بارل و مورگان به نقل از شعبانی ورکی۱۳۸۵). به این معنی که واقع گرایی، اثبات گرایی، جبرگرایی، در یک سر طیف قرار می‌گیرند که به سمت عینیت گرایی گرایش دارند و سمت دیگر طیف صورت گرایی، اراده گرایی و تفریدی قرار دارند که به سمت ذهنیت گرایی نیل می‌کند.(پیشین) این دسته بندی ضمن اینکه به طور جامع گرایش‌های مختلف را تحت پوشش قرار نمی‌دهد، دچار این سوء فهم شده است که اگر به عنوان نمونه پدیدارشناسی را در انتهای طیف ذهنیت گرایی قرار دهیم، نمی‌تواند تصویر کاملی از رویکرد پژوهش پدیدارشناسی، حداقل با روایتی که مرلوپونتی از آن به دست داده است، عرضه کند. چرا که تمام تلاش او در پدیدارشناسی این است که بر دوگانگی(ذهنیت/عینیت) به عنوان معضلی فلسفی غلبه کند و همواره بر وحدت تجربه ادراکی و زیسته تاکید می‌کند. از آنجا که پژوهش پدیدار شناختی بر آگاهی و محتوای آن تاکید دارد و تقلیل از لوازم آن است، در نتیجه امر پیش شناختی نیز اهمیت پیدا می‌کند. تووم [6] (۲۰۰۶) در پژوهشی به بررسی شناخت ضمنی تربیتی و اهمیت آن در مقوله تربیت حرفه‌ای معلمان پرداخت. بر اساس این مطالعه، تجربه‌های زیسته معلمان از تدریس که شناخت‌های ضمنی معلمان را تشکیل می‌دهد، تأثیر قابل توجهی بر نحوه و کیفیت تدریس و اعمال تربیتی آن‌ها دارد.

---

1 . Creswell & Mille
2 . Riegler
3 . pre-cognition
4 . objectivism
5 . subjectivism
6 . Toom

۲. تأثیر بر روند انجام پژوهش پدیدار شناختی

برخلاف پژوهش‌هایی که بیشتر از تعریف‌هایی(مفهومی و یا عملیاتی) مشخص آغاز می‌کنند و بر حسب آن‌ها ابزارهایی برای انجام پژوهش استفاده می‌شود، در پژوهش پدیدارشناختی این سیر وارونه است. به این معنا که پژوهش از تجربه‌های زیسته آغاز می‌شود و سپس مقوله بندی‌ها و تعریف‌هایی از عین پژوهش به تناسب تجربه‌های زیسته گردآوری شده، فراهم می‌شود. این فرایند متکی به پیش فرض تعلیق و یا تقلیل می‌باشد. به طور مثال، در انجام پژوهش در خصوص نگرش دانش آموز و یا معلم نسبت به استفاده از رایانه برای آموزش، در ابتدای پژوهش مقوله‌هایی که باید بر اساس آن‌ها پاسخ داده شوند، طراحی نمی‌شوند، بلکه ابتدا تجربه‌های زیسته آن‌ها از رایانه در آموزش گردآوری و سپس مقوله بندی می‌شوند. در این اقدام، شرکت کنندگان در فرایند پژوهش خود از تجربه‌هایشان سخن می‌گویند. لذا، محقق در محدود کردن و مشخص کردن مقوله‌ها نقشی ندارد. چیگونا وچیگونا[1] (۲۰۱۰) در مطالعه ای به طور عملی نشان داده‌اند که چگونه می‌توان به شیوه پدیدارشناختی به بررسی ادراک های معلمان و کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس محروم پرداخت. آن‌ها پس از جمع آوری ادراک‌ها و تجربه‌های معلمان از به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات، آن‌ها را با عنوان مقوله‌های خاصی گزارش کردند.

۳. نقش محقق، مشاهده و توصیف پدیده تربیتی توأم با تقلیل تعدیل شده

آیا محقق تنها ابزار انجام پژوهش است؟ «در پژوهش‌های کمی جهت تحقق عینیت شکاف بزرگی میان محقق و موضوع مورد مطالعه برقرار می‌شود.»(دکاسترو،۲۰۰۳، ۴۶). بر خلاف این نوع پژوهش‌ها که گسست هر چه بیشتر از موضوع پژوهش نوعی ارزش و باید پژوهشی به شمار می‌آید، با اتکا به بحث همبستگی محتوا، عین التفاتی و بیناذهنیت، ارتباط هر چه بیشتر محقق با عین پژوهش یکی از ویژگی‌های متمایز پژوهش‌های پدیدار شناختی است. با توجه به نقدی که هایدگر و مرلوپونتی به من استعلایی هوسرل وارد می‌کنند، از سوژه تجربه‌گر با توجه به در- جهان- بودن او نمی‌توان عزل نظر کرد. این موضوعی بودکه هوسرل تا حدودی با طرح مفهوم زیست جهان[2]، خود نیز به این امر پی برده بود. به طور مثال، به منظور درک معنای تجربه یک روش آموزش، مطلوب آن است که محقق روش مفروض را توأم با نمونه مورد نظر تجربه کند تا بتواند در پرتو همزیستی با موضوع معنای تجربه را بهتر درک کند. این رابطه تنگاتنگ به محقق کمک می‌کند تا گزارش نهایی تحقیق را با کیفیت بالاتری به نگارش درآورد و خواننده

---

[1]. Chigona & Chigona
[2]. Life-world

را بهتر متقاعد کند. در واقع از منظر پدیدار شناختی، اندیشه بین ذهنیت و تجربه دیگری با همدلی همراه می‌شود. تووم(۲۰۰۶) در مطالعه تأثیر شناخت ضمنی معلمان بر اقدام‌های تربیتی آن‌ها معتقد است که فرایند انجام پژوهش به گونه ای دیالتیکی و همدلانه صورت گرفته است و اساساً از این منظر هر جا سخن از پژوهش در باب دیگری در تعلیم و تربیت مطرح می‌شود، ایجاد رابطه تنگاتنگ با پدیده مورد مطالعه امری اجتناب ناپذیر می‌شود.

بنابراین، مشاهده محقق ضمن اینکه با تقلیل توأم می‌شود، اما با توجه به نقدهای هایدگر و مرلوپونتی از نوع تقلیل تعدیل شده است و با نظر به موقعیت‌های انضمامی[1] و زیسته انجام می‌گیرد. توصیف غیرتبیینی نیز بر جنبه عزل نظر از جهان طبیعی در نگرش پدیدار شناختی دلالت دارد. البته مشاهده در روش پژوهش پدیدار شناختی در مقایسه با پژوهش‌های کمّی متفاوت است و به درستی اریکسون(۱۹۸۶) تأکید می‌کند که صِرف استفاده از فنون پژوهش کیفی، پژوهشی را در ماهیت کیفی نمی‌سازد، بلکه تأکید و قصد زیر بنایی محقق مهم است. او توصیف روایی پیوسته را به عنوان نمونه ذکر می‌کند که ممکن است محقق کمی نگر نیز استفاده کند. اما اگر محققی به صورت کیفی (پدیدار شناختی) از این روش بهره گیرد، نتیجه متفاوتی به دست خواهد آورد (اریکسون به نقل از لینکلن و دیزین،۱۹۹۸،۴۴). در نتیجه مشاهده توأم با تقلیل تعدیل شده توسط محقق که همواره در موقعیتی مقرر است صورت می‌گیرد و برخلاف روش تحلیلی توصیفی نمی‌توان جدا از سوژه ای که موضوع تحقیق را می‌زید به پژوهش پرداخت.

۴. زبان و نگارش پدیدار شناختی

با توجه به این اینکه هدف پژوهش پدیدار شناختی، پژوهش در باب محتوای آگاهی و معناست، یکی از اشکال اظهار معنا را در زبان می‌توان یافت، اما با توجه به اصل حیث التفاتی، اظهار زبانی نوعی اظهار معناست و معنا علاوه بر کلمه‌ها و عبارت‌های ملفوظ[2] و منطوق[3] می‌تواند در گونه های بیانگری غیر ملفوظ مانند موسیقی، نقاشی و حرکت‌های موزون نیز تبلور پیدا کند. توجه به این امر نوعی توجه به غنای معناست که فراتر از بیان زبان ملفوظ می‌باشد. تفاوت نگارش پدیدارشناختی با نگارش‌های خط کشی شده رایج این است که نوشته‌های حین انجام پژوهش می‌تواند به مثابه بخشی از نوشته‌ها و گزارش پایانی تلقی شود. به طور مثال، شیوه بیان و آهنگ آن، مکث‌ها و عواطفی که با بیان همراه می‌شود، به

---
1. concrete
2. verbal
3. spoken

عنوان بخشی از تجربه های زیسته در نظر پدیدارشناس تلقی می‌شود و در گزار ش نهایی نباید ویرایش گزارش به این حالت‌های توأم با اظهارها و روح نهفته در آن‌ها خدشه وارد کند. البته باید در نظر داشت که ضمن رعایت همه این نکته‌ها با توجه به اصل این همانی، باید وحدت تجربه مورد نظر حفظ شود و به شکل یک تجربه ساختار یافته درآید. ون منن و لی[1] (۲۰۰۲) با نقل داستان مکتوب تجربه یک معلم در کلاس درس اظهار می‌کند که این گونه نگارش که توأم با توصیف موقعیت‌های انضمامی است، ما را به تجربه های بی واسطه محقق و عوامل مرتبط با آن در تحقیق نزدیک‌تر می‌کند. در حالی که ورود به این تجربه‌ها از طریق تعریف‌های مشخص و عینی شاید غیر ممکن باشد.

توجیه[2] به مثابه مسئله‌ای روش شناختی در پژوهش تربیتی

زمانی که در روش شناسی های رایج تعلیم و تربیت از توجیه سخن گفته می‌شود، اغلب سخن از اعتبار[3] (روایی) و پایایی[4] پژوهش به میان می‌آید. به این معنا که با روش پژوهش مفروض تا چه حد پرداختن به موضوع مورد پژوهش تحقق می‌یابد (روایی) و اینکه پژوهشگر دیگری بتواند با همان روش نتایج را تکرار کند. چنانکه، واتلینگ[5] بیان می‌دارد «روایی و پایایی ابزارهای معرفت شناختی اثبات گرایی هستند.» (واتلینگ به نقل از گل افشانی،۲۰۰۳، ۵۹۸). در پژوهش‌های کمی، محققان بیشتر توجهشان را به استنتاج از نمره آزمون‌های روان سنجی معطوف می‌سازند(کمبل و استانلی به نقل از کراسول، ۱۹۶۶). بنابراین، توجیه (اعتبار و روایی) به معنی آنچه اشاره شد، نمی‌تواند به روش شناسی پژوهش پدیدارشناسی که به بررسی محتوای آگاهی بدون تبیین علّی می‌پردازد، قابل انتقال باشد. این در حالی است که در پژوهش پدیدارشناختی نمی‌توان از موضوع توجیه غفلت ورزید و یکسره آن را کنار نهاد. زیرا در هر صورت خوانندگان و مخاطبان تحقیق با حدودی از اطمینان می‌خواهند به نتایج پژوهش پدیدار شناختی اعتماد کنند. در رویکرد کمی که بر بنیادهای اثبات گرایانه و یا پسا اثبات‌گرایانه تکیه دارد، محقق بر حقایق و علل رفتار تمرکز دارد، اطلاعات بر حسب داده های مشخص جمع بندی می‌شوند، فرایندهای ریاضی هنجار تحلیل داده‌ها محسوب می‌شوند و نتیجه نهایی بر حسب اصطلاح شناسی آماری بیان می‌شود(چارلز به نقل از گل افشانی، ۲۰۰۳). اما از آنجا که تحلیل پدیدارشناختی نوع متفاوتی از شناخت را به دست می‌دهد، انتظار می‌رود که از ادبیات متفاوتی برای مسئله توجیه بهره گیرد(گل افشانی،

1. van Manen & Li
2. justification
3. validity
4. reliability
5. Watling

۲۰۰۳؛کراسول و میل،۲۰۰۰؛ بک،۲۰۰۰؛ لینکلن و گوبا، ۲۰۰۰). برخی نویسندگان اطمینان پذیری را به عنوان یکی از مهم‌ترین رکن‌های اعتبار پژوهش‌های کیفی به طور عام و پژوهش‌های پدیدارشناختی به طور خاص وارد می‌کنند.

با توجه به بنیادهای پدیدارشناسی (بیناذهنی بودن و بینا بدنی بودن و سه ساختار صوری) می‌توان نتیجه گرفت از آنجا که آگاهی(ذهنی و بدنی) همواره موقعیتی است و فرد محقق نیز به عنوان کسی که حیث التفاتی ذهنی و بدنی او به دلیل موقعیتی بودنش محدود به یک چشم انداز خاص است و نیز با توجه به اصل چندگانگی در یگانگی [1] به عنوان یکی از مهم‌ترین ساختارهای صوری پدیدارشناختی لازم است جهت اطمینان به یافته های پژوهش پدیدار شناختی، در چهار حوزه محقق، موضوع مورد پژوهش(مشارکت کنندگان)، یافته‌ها و نظریه‌ها اقداماتی صورت گیرد. در ادامه به نحوه طرح موضوع توجیه در پژوهش پدیدار شناختی تعلیم و تربیت اشاره می‌شود.

۱. سه سو نگری [2] در پژوهش پدیدار شناختی

در سال‌های اخیر مسئله سوگیری‌های مختلف در پژوهش، محققان را متوجه ابعاد مختلف پژوهش نمود و تلاش شد که با الهام و استفاده عملی از اصطلاح سه سونگری بتوان تا حدودی از این سوگیری ها کاسته شود. دنزین چهار نوع سه سونگری را بر می‌شمرد. سه سونگری در داده‌ها، محقق، نظریه و روش شناسی (دنزین و لینکلن،۱۹۹۸).

حیث التفاتی و شهود پدیدارشناختی به عنوان مبنای مهم روش شناسی پدیدارشناختی می‌تواند زمینه لازم برای معنای فراگیر سه سو نگری فراهم کند. لذا، در هر تحقیقی با چهار مسئله اساسی محقق، داده، مشارکت کنندگان، روش و نظریه سرو کار داریم که به نظر می‌رسد می‌توان در همه این قلمروها جهت اطمینان بخشی به یافته های پژوهش اقدام به سه سو نگری کرد. به عبارت دیگر، در هر یک از این عناصر می‌توان از زاویه‌ها و روش‌های مختلف برای نگریستن به پدیده مورد مطالعه بهره گرفت. بنابراین، به تقسیم بندی دنزین نقدهایی وارد است. نخست آنکه، نقش مشارکت کنندگان را در سه سونگری نادیده می‌گیرد. لذا، دسته بندی فراگیری به نظر نمی‌رسد. با توجه به اینکه سه سو نگری را در چهار حوزه محقق، داده، روش شناسی و نظریه دسته بندی نموده است، ضرورتی ندارد سه سونگری نظری و روش شناختی در دو مقوله جدا اشاره شوند. زیرا سه سونگری روش شناختی خود بر سه سونگری نظری استوار است و به

[1]. plurality in identity
[2]. triangulation

نوعی لازم و ملزوم هم هستند. لذا، با در نظر گرفتن تفاوت‌های روش و روش شناسی، به جای سه سو نگری روش شناختی قید روش کافی به نظر می‌رسد. احتمال می‌رود که این دسته بندی از نوعی سوء فهم درباره قلمرو روش و روش شناسی ناشی شده است. بنابراین، با نظر به بازشناسی خطای دنزین و لینکلن در معرفی انواع سه سو نگری‌ها، می‌توان به چهار حوزه سه سونگری در قلمرو پژوهش پدیدار شناسی اشاره کرد.

۲. تمرکز و توسعه به مثابه صورت بازنگری شده در سه سو نگری

ممکن است این پرسش ایجاد شود که در سه سونگری چگونه می‌توان داده های کمی و اطلاعات کیفی را در کنار یکدیگر گردهم آورد. این مسئله به ویژه در سال‌های اخیر برخی محققان را بر انگیخت تا به طرح الگوی پژوهشی آمیخته بپردازند. مدافعان این رویکرد بحث خود را بر اساس مبنای پراگماتیستی استوار کرده‌اند(بازرگان،۱۳۸۷) با این هدف که داده های کمی و اطلاعات کیفی را در یک طرح پژوهشی واحد کنار هم قرار دهند.

مهم‌ترین دشواری استفاده از روش پژوهش آمیخته این است که چگونه می‌توان داده های کمی و اطلاعات کیفی را که هر یک متعلق به پارادایم نظری متفاوتی هستند در کنار هم قرار داد. اگر بخواهیم از منظر پدیدارشناختی به این بحث بنگریم می‌توان بر اساس جزء و کل نگری که تا حدودی متناظر با جهان علم و زیست جهان هستند، دغدغه محققانی که از روش‌های آمیخته سخن می گویند را به صورتی متفاوت پاسخ گفت. این دو التفات (روی آورد) مختلف را می‌توان تحت عنوان سه سونگری به مثابه تمرکز و توسعه در نظر گرفت. سخن گفتن از گردهم آوردن روش‌های کمی و کیفی در پژوهش پدیدارشناختی تنها از این حیث می‌تواند توجیه پذیر باشد که روش کمی به مثابه نماد و تبلور روش علمی در بستر زیست جهان قرار گیرد و از طریق زیست جهان تفسیر شود. در غیر این صورت گرفتار مسئله ای خواهیم شد که هوسرل و مرلوپونتی همواره خطرهای آن را به ما یاد آورد شده‌اند و آن همانا افتادن در دام نگرش اتمیستیکی(ذره نگری) است که خاصیت جدایی ناپذیر علم است. اساساً دقتی که دانشمندان همواره در نتیجه استفاده از روش علمی از آن سخن می گویند و به واسطه آن بر خود می‌بالند، صفت جدایی ناپذیر علم است. در این زمینه دستاورد مهم نگرش پدیدار شناختی این است که دانشمندان علمی را به این آگاهی رهنمون می‌سازد که علم در سرزمین زیست جهان بالیده است و معنا پیدا می کند. منزوی کردن علم از زیست جهان به معنی توجه به یک ساحت خاص از معناست. در حالی که در نتیجه بحث حیث التقاتی دریافتیم که التفات داشتن شناختی و علمی تنها یکی از انواع التفات داشتن‌های ممکن به جهان است و لذا معنا به حدی که علم تعیین کرده است، محدود نمی‌شود. بنابراین، تمرکز و توسعه به معنی در

نظر داشتن پدیده مورد مطالعه در دو سطح خود پدیده آنچنان که در آگاهی ظاهر می‌شود است و در نظر داشتن عناصر و عوامل زمینه ای به مثابه چهارچوب گسترده تر برای معنا دهی به پدیده مورد نظر عمل می‌کند.

ممکن است برای محقق پدیدارشناس با در کنار هم گذاردن اطلاعات سه حالت متفاوت هم‌سویی، ناهم‌سویی یا تعارض به وجود آید که در نتیجه اتخاذ موضع سه سونگری ایجاد می‌شود. محقق نه به واسطه همسو بودن داده و اطلاعات رضایت خاطر پیدا می‌کند و نه از ناهم‌سویی و معارض بودن داده‌ها و اطلاعات بر آشفته می‌شود، بلکه هر کدام از این حالت‌ها همواره زمینه ای برای تأمل بیشتر فراهم می‌کند. لذا، در نگرش پدیدارشناختی سه سونگری باید در سطوح پژوهشگر، عین پژوهش، روش‌های گردآوری تجربه های زیسته، مشارکت کنندگان و هویت‌های جدید نظریه‌ها انجام شود.

با این توضیح که جهت اطمینان نسبی از یافته‌ها به طور نمونه در مورد کیفیت یک روش آموزشی خاص چند محقق با استفاده از روش پژوهش پدیدارشناختی اقدام به مطالعه می‌کنند و برای گردآوری تجربه های زیسته از منابع متعدد به عنوان حیث التفاتی‌های متفاوت می توانند بهره بگیرند و در سطح نظریه‌ها، نظریه های مختلف یادگیری با در نظر داشتن اصل پدیدار شناختی (حیث التفاتی) به رسمیت شناخته می‌شوند. همچنین، در سطح مشارکت کنندگان (مثلاً دانش آموزان) گزارش به دست آمده از تجربه زیسته جهت حصول اطمینان از کیفیت نگارش آن به مشارکت کنندگان باز گردانده می‌شود و دیدگاه‌های نهایی آن‌ها در تدوین گزارش نهایی اعمال می‌شود.

نتیجه گیری

روش شناسی پژوهش پدیدارشناسی با محور قرار دادن پژوهش درباره آگاهی و معنای محتوای آگاهی به این سؤال پاسخ می‌دهد که معنای رفتاری خاص چه می‌تواند باشد. با انجام پژوهش پدیدارشناسی، پژوهشگر به علم به معنای دقیق کلمه روی نمی‌آورد، بلکه یکی از معناهایی که با رویکرد پدیدار شناختی می‌تواند حاصل شود، قرار گرفتن علم در جایگاهی که از آن برخاسته است یعنی زیست جهان می‌باشد. در بحث توجیه به مثابه موضوعی روش شناختی این نتیجه حاصل شد که به شیوه رایج کمّی نمی‌توان از مقوله توجیه سخن گفت، اما این خودداری به معنای رها ساختن مقوله توجیه در روش شناسی پژوهش پدیدارشناختی نیست بلکه با ضوابطی متفاوت می‌توان خواننده این نوع پژوهش را متقاعد کرد که به یافته‌ها می‌تواند اعتماد کند و به واسطه آن از دریچه ای جدید به روی نفس پژوهش و

پژوهشگری بنگرد. یکی از مهم‌ترین دستاوردهایی که پژوهش پدیدارشناختی برای محققان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت می‌تواند به همراه داشته باشد این است که با اتخاذ روش‌های خاص این امکان را فراهم می‌کند که ارتباط نزدیک‌تر و ملموس‌تری با پدیده های تربیتی مورد نظر در مطالعات تربیتی برقرار کند و در نتیجه فهمی که از این ارتباط حاصل می‌شود، اقدامات مؤثرتری را برای بهبود مجموعه روابط تربیتی انجام دهد.

منابع

اسکروپسکی، جان(۱۳۸۰). *فلسفه اخلاق*. در جوادی، محسن، مجموعه مقالات نگرش‌های نوین در فلسفه. جلد اول، قم: انتشارات طه، ۱۳۶-۲۱۰.

بازرگان هرندی، عباس(۱۳۸۷). روش تحقیق آمیخته: رویکردی برتر برای مطالعات مدیریت. *فصلنامه دانش مدیریت*، سال ۲۱، شماره ۸۱

دارتیگ،آندره (۱۳۷۳). *پدیدارشناسی چیست؟*. ترجمه محمود نوالی، تهران: انتشارات سمت.

رشیدیان، عبدالکریم (۱۳۸۴). *هوسرل در متن آثارش* . تهران: انتشارات نی.

زیباکلام، فاطمه (۱۳۷۸). *سیر اندیشه فلسفی در غرب*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

ساکالوفسکی، رابرت (۱۳۸۴). *درآمدی بر پدیدار شناسی*. ترجمه محمد رضا قربانی، تهران: انتشارات گام نو.

شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۸۵). *منطق پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی: جهت گیری نوین*. مشهد: انتشارات به نشر.

لاکوست، ژان (۱۳۷۶). *فلسفه در قرن بیستم*. ترجمه رضا داوری اردکانی، تهران: انتشارات سمت.

لطف آبادی،حسین؛ نوروزی، وحیده؛ حسینی، نرگس (۱۳۸۶). بررسی آموزش روش شناسی در روان شناسی و علوم تربیتی در ایران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی* (ویژه نوآوری در روش شناسی پژوهش در تعلیم و تربیت)، شماره۲۱، سال ششم.

لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۷۵). *پدیده شناسی*.ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: انتشارات نشر نی.

ماتیوز، اریک (۱۳۸۹). *درآمدی به اندیشه های مرلوپونتی*. ترجمه رمضان برخورداری، تهران: انتشارات گام نو.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). کندوکاو در ترجیحات روش شناختی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت ایران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*(ویژه نوآوری در روش شناسی پژوهش در تعلیم و تربیت)، شماره۲۱، سال ششم.

هوسرل، ادموند(۱۳۸۶). *ایده پدیده شناسی*. ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

هوسرل، ادموند(۱۳۸۶). *تأملات دکارتی*. ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: انتشارات نشر نی.

Chigona, A. & Chigona, W. (2010). *A Phenomenological Study on Educators' Perceptions and Utilisation of ICT in Disadvantaged Schools*. Retrieved from www.researchictafrica.net/new/images/uploads/2010_chigona.pdf

Crane, T. (1998). *Intentionality, Routledge Encyclopedia of Philosophy*.(CD- Rom Version 1.0), London: Routledge.

Creswell, J.W., & Mille, D. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*. summer.College of Education 39. 3,124-130. Retrieved from http://moodle.ncku.edu.tw/file.php/39997/Determining_validity_in_qualitative_Creswell.pdf.

De Castro, A. (2003). Introduction to Giorgi's Existential Phenomenological Research Method. *Psicologia desde el Caribe. Uoiversidad del None*. No. 11, 45-56. Retrieved from: http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1717/1112

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. London. Sage Publications.

Embree, L. (1998). *Phenomenological Movement*. .(CD- Rom Version 1.0), London: Routledge.

Golafshani, N. (2003).Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*. Volume 8 Number 4 December, 597-607. Retrieved from from http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.

Howarth, J. (1999). *Phenomenology, Epistemic Issues in*, .(CD- Rom Version 1.0), London: Routledge.

Husserl, E. (1983). *Ideas pertaining to Pure Phenomenology and a Phenomenological Philosophy*. (first book general introduction to pure phenomenology) translated by F.Kerstent. Boston.Martinus Nijhoff Publishers.

Husserl, E. (2006). *The Basic Problems of Phenomenology*. From the Lectures, Winter Semester, 1910–1911 Translated By: Inogo Farin.St. John’s College, SantaFe New Mexico, USA and James G. Hart Indiana University, Bloomington Indiana, USA: Springer.

Husserl, E. (2008). *Introduction to logic and theory of knowledge*.translated by Claire Ortiz Hill. Netherlands, Springer.

Landsheere, G.D. (1997). History of educational research. In John. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international Handbook*, London: Pergamon, 8-16

Macann, C. (1993). *Four Phenomenological Philosophers*. London: First published by Routledge

Max,van M., & Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 18, 215–224

Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of Perception.* Translated by Colin Smith, London and New York.

Moran, D. (2000)**.** *Introduction to Phenomenology*, London and New York.

Riegler, A. (2012) Constructivism. In L’Abate, L. (Ed.), *Paradigms in Theory Construction*. Retrieved from

http://www.univie.ac.at/constructivism/people/riegler/pub/Riegler%20A.%20(2012)%20Constructivism.pdf

Rothbauer, P. M. (2008). *Triangulation, the Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Editor, Lisa M. Given, (892-894). Sage Pub, United Kingdom.

Russel, M. (2006). *Husserl (A guide for the perplexed).* London & NewYork, continuum.

Schensul, J. (2008). Methodology, The Sage encyclopedia of qualitative research methods. editor, Lisa M. Given.(516-521) Sage Pub. United Kingdom.

Scott, D. & Morrison, M. (2005). *Key Ideas in Educational research*. London. Continuum

Smith, D.W. (2007*). Husserl*. Abingdon: First published by Routledge.

Toom, A. (2006). *Tacit Pedagogical Knowing at the Core of Teacher's Professionality*. Academic Dissertation to be publicly discussed, by due permission of the Faculty of Behavioral Sciences at the University of Helsinki. Retrieved from: doria17-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/3757/tacitped.pdf?